

Políticas educativas y procesos de “integración” de niños y niñas con discapacidades en las escuelas “comunes”. Notas sobre la práctica docente.¹

DEBONIS, Florencia/ FHyA- UNR- flodebonis@hotmail.com

Grupo de Trabajo 15

» *Palabras clave: procesos de integración – práctica docente - políticas socioeducativas*

> Resumen

Esta presentación se enmarca en el proceso de elaboración de la tesis de licenciatura², en la misma abordamos los procesos de “integración” escolar de niños y niñas con discapacidades en las escuelas “comunes” en una ciudad al sur de la provincia de Santa Fe. Nos focalizamos en las prácticas y discursos de las docentes integradoras, dichas docentes están formadas en la modalidad de educación especial, su práctica docente se desarrolla en diversas instituciones escolares y en dos niveles: inicial y primario.

Los “procesos de integración” se encuentran regulados por el decreto de la provincia de Santa Fe N° 2703, del año 2010 y en íntima coincidencia con el principio de inclusión educativa sostenido por la Ley de Educación Nacional del año 2006. En tal sentido nos proponemos poder tensar los sentidos construidos por éstas docentes respecto de sus prácticas con la formulación e implementación de políticas educativas por parte del Estado provincial.

Desde el enfoque socioantropológico nos acercamos a la cotidianeidad social de los procesos de enseñanza-aprendizaje en la “integración”, esta cotidianeidad nos posibilita pensar la investigación en un nivel del individuo particular y de forma general, en un contexto histórico-

¹ Esta ponencia se encuentra publicada en “VIII Jornadas de Investigación en Antropología Social Santiago Wallace” (2016), Sección de Antropología Social del Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. ISSN 1850-1834. Pp. 1341-1349.

² Estudiante avanzada de la Escuela de Antropología de la F.H yA. Tesis titulada: “Los chicos especiales tienen que estar con nosotros y poder aprender igual pero ¿cómo les enseñamos? Una aproximación a las prácticas docentes en procesos escolares de “integración”. Dirigida por Dra. Mariana Nemcovsky.

social.

➤ **Introducción**

Reconocemos que los procesos de integración de niños con discapacidades en las escuelas comunes involucran a distintos sujetos que realizan diversas actividades y quehaceres, conformando una trama compleja de relaciones sociales. En esta ponencia nos acercaremos a las prácticas cotidianas de las “docentes integradoras”, para ello consideramos necesario precisar quiénes son éstas docentes y caracterizar el conjunto de actividades que realizan. Además nos proponemos tensar éstas actividades con lo expuesto en el decreto provincial³ N° 2703, específicamente en lo que respecta a las prácticas de las maestras integradoras.

Entendemos a las escuelas como ámbito de intersección de redes y procesos que rebasan los límites físicos e institucionales del espacio escolar; constituyen espacios permeados por procesos culturales y sociales (Rockwell, E.; 2004) que resultan configurativos de las experiencias vividas por los sujetos escolares cotidianamente. Además hablar de escuelas significa pensar en una categoría que se llena de contenidos diferenciales según los contextos históricos y sociales (Achilli, E. 2010).

Concebimos que la *práctica docente* implica “*el trabajo que el maestro desarrolla cotidianamente en determinadas y concretas condiciones sociales, históricas e institucionales (...) Trabajo que si bien está definido en su significación social y particular por la práctica pedagógica, va mucho más allá de ella al involucrar una compleja red de actividades y relaciones que las traspasa.*” (Achilli, E. 2010: 168)

Trabajaremos desde la perspectiva que propone el enfoque socio-antropológico, atendiendo a la interrelación entre la concepción del mundo social, las fundamentaciones teóricas, criterios epistemológicos, metodológicos y empíricos que forman parte del proceso de investigación. (Achilli, E. 2010). Entendiendo como fundamental la perspectiva relacional dialéctica que supone un esfuerzo por relacionar diferentes dimensiones de la problemática (Achilli E. 2005). El enfoque supone indagar en los procesos que genera la problemática en sus interdependencias y relaciones históricas contextuales, incluyendo el carácter contradictorio que engloban los procesos sociales en sus contenidos concretos.

Para esta ponencia hay una serie de preguntas que guían el desentramado de nuestra problemática, ¿quiénes son estas maestras integradoras? ¿En qué se diferencian del resto de los sujetos que intervienen en la integración? ¿cómo caracterizaríamos, de manera inicial, sus prácticas?

Acerca del posicionamiento teórico-metodológico

Definimos, junto con Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983), a las escuelas como productos permanentes de la construcción social, por lo que la incorporación de las normativas oficiales en la

³ Correspondiente a la provincia de santa fe

realidad escolar se produce en un proceso de dinamismo, de reinterpretación, donde se relacionan distintos sujetos: docentes, directivos, supervisores, familiares, personal no-docente. Estos procesos conforman y dan forma a la realidad cotidiana de las escuelas (Rockwell, 1995). Desde nuestra perspectiva de análisis dejaremos de lado aquella visión que petrifica y ubica al docente como mero ejecutor pasivo de normativas (Diez, C. 2004) originadas por y desde el Estado, elaboradas por “técnicos” que “desconocen”, por no “*estar ahí*” en ésta realidad cotidiana.

Sostenemos que las normativas y políticas en general develan y visibilizan diferentes intenciones del Estado, entre aquellas que refieren al ámbito de educación intentan regir y unificar la organización y las actividades de la escuela (Rockwell y Ezpeleta, 1983). Podemos definir a la escuela como una construcción social e histórica comprendiendo que, en este proceso dinámico y permanente de construcción, las normativas no son determinantes ni es la única forma en que se define la trama de interacciones que se establecen entre los sujetos que forman estos espacios (Rockwell y Ezpeleta, 1983.)

Entonces ¿Por qué incluir en esta ponencia las políticas y normativas oficiales referidas a la “integración” de niños con discapacidades en escuelas “comunes” y el quehacer de la “maestra integradora”? En primer lugar creemos que el conocimiento de dichas normativas nos acerca aquellas categorías y conceptos que se utilizan desde el Estado pero además que circulan, se reproducen y se resignifican en los ámbitos cotidianos de las escuelas. En segundo lugar, dichas categorías implican concepciones y decisiones políticas que hacen a tal o cual elección dentro de muchas otras formas de “nombrar”. (Montesinos, M. 2013)

Sostenemos junto con Montesinos, M. (2013) que las categorías, los usos de determinados términos, las concepciones que encontramos en las normativas e inclusive las reformas de las leyes de educación, no son ingenuas ni elegidas al azar: al contrario, llevan en sí direccionalidades e intenciones que se encuentran inscriptas en procesos más amplios del orden histórico-político a escalas nacional, regional e internacional. En este sentido y en cuanto a las categorías y concepciones podemos nombrar los usos de la categoría de “integración” o de “inclusión” que circulan en los documentos oficiales desde hace algunas décadas, “*categoría estrella*” de las políticas según Sinisi, L. (2010), que conlleva debates y redefiniciones no sólo en el ámbito académico.

A continuación nos proponemos acercarnos al sujeto de nuestra temática de investigación, las maestras integradoras. Para ello comenzaremos con una primera caracterización explicitando quiénes son estas maestras.

➤ ***Las docentes integradoras***

La ciudad en donde realizamos el trabajo se encuentra situada al sur de la provincia de Santa Fe, en el Departamento General López y cuenta con 80.000 habitantes aproximadamente. En dicha ciudad hay 29 escuelas públicas y 5 jardines de infantes. Las docentes con las que trabajamos son docentes formadas en educación especial que realizan trabajo cotidiano entre la escuela especial pública, única en toda la ciudad, y las escuelas públicas o jardines de infantes. Las maestras integradoras, son el foco de nuestro trabajo, ellas forman parte de los llamados “*Proyecto de*

Integración Interinstitucional"⁴. En la actualidad son un total de siete maestras y su labor abarca las 34 instituciones escolares públicas de la ciudad, entre escuelas y jardines de infantes. Para el abordaje de nuestra investigación trabajamos sólo con las prácticas y los sentidos de dichas docentes en el nivel primario.

Nos detendremos explicitar quiénes son, a quien nombramos en este trabajo como "maestras integradoras". Esto lo creemos necesario por la variedad y cantidad de sujetos intervinientes en los procesos de integración.

En la actualidad, como ya dijimos, hay siete maestras integradoras que abarcan el trabajo en todas las escuelas públicas de la ciudad, lo hacen en dos niveles diferentes: nivel inicial y nivel primario. Cada una de ellas transita sus prácticas cotidianas en (aproximadamente) cinco escuelas públicas diferentes y trabajan en integración con una cantidad de niños que varía entre diez y quince por cada maestra. Las observaciones realizadas para esta investigación fueron en prácticas cotidianas en las escuelas comunes.

Indagando en los procesos de integración de niños con discapacidades, identificamos las interacciones entre diferentes sujetos: niño-alumno, maestras de la escuela común (áulicas), directivos de la escuela especial, directivos de la escuela común, profesionales: fonoaudióloga, psicóloga y psicopedagogas pertenecientes al gabinete de la escuela especial, profesionales de la salud que acompañan los tratamientos "externos" de estos niños, los grupos familiares, acompañantes terapéuticos y/o pedagógicos⁵ de los niños y nuestro sujeto de la investigación las "maestras integradoras". Entonces nos detendremos en ellas, en el conjunto de actividades que realizan con los niños en integración en un ámbito determinado: la escuela común.

La práctica docente no se limita al contexto áulico y al trabajo individualizado con el niño en integración también implica otros contextos de trabajo como los recreos, las reuniones de personal, las capacitaciones docentes, las entrevistas con los padres, el trabajo curricular con la planificación de la docente áulica, por nombrar algunas de las actividades.

Podríamos adelantar que su práctica se divide entre lo que implica el trabajo con docentes áulicas, es decir: las docentes del grupo donde se encuentra en integración el niño con discapacidad, y el trabajo áulico con ese niño. A la vez, las integradoras son nexo entre la escuela especial y la escuela común. Sumado a esto podríamos agregar las implicancias de lo que ellas llaman "*el trabajo con las familias*", citas y reuniones con las familias, encuentros con *profesionales externos* es decir aquellos profesionales que llevan adelante los tratamientos particulares para cada niño y el

⁴ Decreto provincial N° 2703

⁵ Los acompañantes pueden ser de carácter terapéutico o pedagógico según lo requiera las necesidades del niño pero a la vez no todos los niños en integración requiere de un acompañante. Los acompañantes son contratados a través de la obra social de cada niño, es decir es un servicio que brinda la obra social, por eso algunos criterios para los acompañantes terapéuticos y/o pedagógicos los establece la prestación. Son personas que hay realizado una capacitación para Acompañante Terapéutico y/o profesionales como pueden ser psicólogos o docentes de educación especial. Los criterios para ser acompañante lo define, en muchos casos la obra social, quienes son las encargadas de brindar el servicio.

seguimiento de las actividades que realizan los *acompañante terapéuticos o pedagógicos* con los niños en integración.

Las actividades que las integradoras realizan de manera conjunta con las docentes áulicas son principalmente ligadas a lo curricular, es decir sobre la planificación y evaluación de determinados contenidos. Pero estas prácticas no se reducen sólo a esto ya que por la dinámica de sus quehaceres, las integradoras comparten el aula sólo una vez por semana con cada niño y a veces sólo dos horas por lo que necesitan de la docente áulica un seguimiento de esos niños en los diversos procesos de enseñanza-aprendizaje. Tal escenario implica cierto nivel de comunicación y colaboración mutua entre las maestras integradoras y las docentes áulicas.

› ***Un primer acercamiento a las políticas***

Retomamos las políticas y las normativas oficiales que hacen a nuestra temática de investigación entendiendo que las mismas producen marcos que delimitan decisiones, acciones, modos de resolver y entender diversas cuestiones que surgen en los espacios escolares.

Como ya hemos dichos, entendemos que los procesos de apropiación y de reinterpretación de las normativas son dinámicos: de aceptación, rechazo, redefinición y/o transformación de prescripciones educativas. En esta ponencia por una cuestión de pertinencia retomamos sólo el decreto provincial N° 2703 y específicamente lo que respecta a los quehaceres de las maestras integradoras⁶, entiendo que dicho decreto se enmarca en un plano más general que establece la Ley de Educación Nacional N° 26206 dictada en el año 2006.

Desde la provincia de Santa Fe⁷ se retoma el principio de “*inclusión educativa*”⁸ de la Ley de Educación Nacional reafirmando la garantía del cumplimiento de “*trayectos educativos, integrales, flexibles y dinámicos*” que fomenten la “*autonomía*” y la “*calidad de vida*” de las personas con discapacidades. Desde este marco se consideran adecuadas “*las propuestas de formación integral*” de éstos niños ya que tienen en cuenta las particularidades de los procesos de desarrollo de cada persona.

Siguiendo a Aizencang, N y Bendersky, B. (2013) entendemos que el concepto de inclusión educativa tiene el propósito de diseñar en cada escuela proyectos individuales para los alumnos que lo necesiten. Estos proyectos suponen: “*una acreditación gradual de los saberes, se ajustan las formas de enseñanza a las capacidades y formas de aprendizaje particulares de cada sujeto, y se respetan y sostienen las diferencias entre los alumnos.*” (Aizencang, N y Bendersky, B. 2013:107)

Lo que primero nos interesa destacar del decreto provincial N° 2703 que establece las

⁶ Como ya hemos aclarado esta ponencia forma parte de la tesina de grado en la cual abordamos cuestiones más amplias y con mayor profundidad.

⁷ Establecido en el Portal de Educación de la provincia de Santa Fe: https://www.santafe.gov.ar/index.php/educacion/guia/get_tree_by_node?node_id=132017

pautas para la organización de los procesos de integración de niños con discapacidades en las escuelas comunes es la característica de “interinstitucional” de estos proyectos. Ésta característica refiere a que son dos tipos de instituciones los que se encuentran comprometidos a realizar la “integración”, la escuela especial y la escuela común. De esta forma se definen que la “integración” consiste llevar adelante un proceso mediante el cual niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidades construyan aprendizajes en los distintos niveles o modalidades de la escuela común, para ello se diseñará y ejecutará mediante un proyecto de integración interinstitucional.

Por esto mismo, la normativa 2703 define las funciones que ambas escuelas, la común y la especial realizarán con el fin de concretar el proyecto. La escuela especial debe *“Participar de manera necesaria, imprescindible y complementaria de todo Proyecto de Integración Interinstitucional”*, esto implica conocer las *trayectorias educativas individuales* de cada niño y niña con discapacidad, trabajar en acciones conjunta con la institución educativa del nivel y con la familia del niño con discapacidad. Mientras que la escuela común tendrá que asumir la *“corresponsabilidad de los aspectos organizacionales y de gestión curricular que un proceso de integración escolar”* que supone no sólo el trabajo conjunto sino una convocatoria de manera obligatoria con la escuela especial en el diseño, ejecución y evaluación del proyecto de integración institucional.

El abordaje interinstitucional de los proyectos de integración se encuentra a lo largo de toda la normativa, tanto el proceso de decisión acerca de la formulación de un proyecto de integración para determinado niño, como la evaluación y el seguimiento del mismo. Los directivos y docentes de la escuela común y de la escuela especial promueven la garantía de permanencia en la educación obligatoria a través del proyecto. El equipo psicopedagógico de la escuela especial y los supervisores de cada nivel también tienen la responsabilidad de garantizar estas *trayectorias* a estos niños con discapacidades.

El decreto establece un conjunto de sujetos de ambas escuelas que forman el *“Equipo integrador”*, constituido por: la maestra integradora llamada *“Maestro de Enseñanza Diferenciada con Función Integradora”*, miembros del servicio psicopedagógico y personal directivo de la escuela especial y de la escuela común: los maestros de aula, docentes de las especialidades y personal directivo.

Cabe destacar, en primer lugar, que las docentes integradoras se encuentran formadas en la educación especial y que desarrollaran su trabajo en el ámbito de la escuela común de manera conjunta con la docente áulica, ambas conforman lo que el decreto nombra como *“pareja pedagógica”*.

En segundo lugar resaltamos lo dispuesto en el decreto acerca de los cargos docentes afectados en los procesos de integración. Los cargos serán asignados a través de la escuela especial y formaran parte de la planta permanente funcional de dicha escuela, su relocalización se podrá llevar a cabo cuando se trate de cargos vacantes y se cuente con la conformidad del titular. Esta pertenencia institucional de los docentes integradores a la escuela especial se reafirma en la normativa estableciéndose para cada docente integrador con sus alumnos a cargo una sección al interior de la escuela especial.

Como tercer y último punto retomaremos desde el decreto las funciones y las prácticas en el desempeño de las docentes integradoras. Como tarea principal estas docentes realizarán las llamadas “*Adaptaciones Curriculares*” para determinado niño que atraviese el proceso de integración, así como también las alternativas de evaluación, promoción y acreditación del proceso. Además la normativa considera que también será quien organizará los tiempos y los espacios para los desarrollos curriculares, el trabajo interinstitucional, el trabajo con familias. Estas “*adaptaciones*” según el decreto provincial se diseñan en conjunto con la docente áulica bajo las sugerencias de las integradoras.

Retomamos extractos de trabajo de campo donde las docentes integradoras describen las prácticas y las dificultades a la hora de realizar las adaptaciones curriculares. Reconocemos algunos nudos de tensión respecto a esta actividad donde supone una vinculación y un trabajo con la docente áulica.

“Mi trabajo es con la docente y con su planificación. Esto es difícil también porque en primer lugar no todas tienen la planificación hecha, sin esa planificación yo no puedo hacer sugerencias porque no sé qué va a dar esa docente. El tema es que hay docentes que realizan la planificación el domingo para toda la semana y ahí es más complicado porque tengo que trabajar todo el domingo para que ese niño tenga la adaptación adecuada del contenido para el día lunes”. (Vera, Maestra integradora. Registro de campo N° 4, Mayo 2016)

“Las docentes de 6to mandan las actividades por mail, y yo hago las sugerencias. Para algunas cuestiones o contenidos les mando una muestra del modelo de cómo hacerlo. Hasta el mes de junio mando los modelos, después solo hago las sugerencias. Son docentes con las que yo ya trabajé el año pasado”. (Vera, Maestra integradora. Registro de campo N° 5, Mayo 2016)

“Hay casos que si haces intervenciones con los alumnos que están integrados pero lo principal es el trabajo con la maestra del grado, con su planificación (...) Trabajamos con la planificación de la docente en la cual yo hago las adaptaciones de todas las actividades, las planificaciones tienen que ser anticipadas. Digamos llegado el momento de trabajar este contenido con este niño integrado la adaptación tiene que estar en lo posible a tiempo, para cuando él tenga que trabajar con eso este adaptado.” (Marisa, Maestra integradora. Registro de campo N°3, Septiembre 2014)

Vera mira el teléfono y me dice : - es una acompañante de otra escuela donde trabajo, me dice que la docente hoy le toma una evaluación y que no está adaptada para el niño. Sabes a qué hora me mandó ayer (domingo) la evaluación? A las 11 de la noche. Es cantado que el domingo a las 11 llegue alguna adaptación para hacer, y siempre es para el otro día (Vera, Registro de campo N° 6, Junio 2016)

En estos extractos las maestras integradoras reconocen como su tarea principal en los procesos de integración el trabajo sobre la planificación de la docente áulica y las adaptaciones curriculares realizadas en función a las necesidades de cada niño integrado. A continuación nos

referiremos a otras prácticas que ellas realizan en las escuelas comunes.

› **Notas sobre la práctica**

Vera me espera es el patio de la escuela, con la mochila colgada de un hombro y la campera en la mano. Así transita todas las mañanas por diferentes aulas y por diversas escuelas en el transcurso de la semana, “de acá para allá”.

(Registro de Campo N° 4, Mayo 2016)

La imagen que supone la cita construida a través del trabajo de campo nos resulta sumamente descriptiva para primera aproximación la caracterización de la práctica docente. Como allí bien se explicita su labor se encuentra cargada de este andar “de acá para allá”, es decir muestra movimiento y circulación. Estos movimientos los podemos distinguir en distintos planos de la cotidianidad escolar.

Diferenciamos por un lado la circulación que las maestras realizan entre los distintos grados y sus respectivas aulas. Las integradoras se mueven durante la mañana (o por la tarde, según el turno) por aquellos grados en donde hay niños en procesos de integración al interior de la escuela. Por lo general una vez comenzada la clase, la integradora toca la puerta e ingresa al salón, dirigiéndose al escritorio de la docente áulica. Una vez allí comienza otra forma de circulación al interior del salón.

Esta otra forma de circulación al interior del aula presenta algunos aspectos diferenciales que depende de las necesidades del niño en integración. Puede ser que la docente se acerque a su banco para ayudarlo al niño a realizar una consigna, o puede ser que la docente permanezca en el escritorio del salón, o se puede quedar al fondo del salón observando. Estos movimientos también se ven afectados por la cantidad de niños en integración en un mismo curso.

Yo en la sala ya me vas a ver, no siempre hago lo mismo, no todos necesitan que yo responda de la misma manera. Lo ideal es que yo no me sienta al lado de los niños integrados, pero la realidad es que si no lo hago, no estoy ahí no puedo ver donde se repite el conflicto, o donde generar el conflicto que permita la situación de enseñanza-aprendizaje. Como es muy poco el tiempo que estoy en las salas con algunos me siento al lado. Hay algunos que lo demandan, por ejemplo Valeria ella está todo el tiempo, desde que entro a la sala diciéndome sentáte seño conmigo. Hay otros que no lo necesitan y no lo hago. Como a veces trabajo con adolescente, o con niños que están entrando en la adolescencia soy muy cuidadosa con algunas cuestiones. (Vera, Maestra integradora. Registro de campo N° 4, Mayo

2016)

“Yo por ahí me acerco al alumno integrado o también puedo trabajar con otros niños, porque a veces hay otros que necesitan más, y bueno eso no marcar tanto la diferencia. Nosotras no nos sentamos al lado del niño porque es como que estas marcando la diferencia y el niño se da cuenta de eso, el resto del grupo ya sabe porque voy, o sea que voy por tal niño, voy por Juan, pero nada más que eso”. (Marisa, Maestra integradora. Registro de Campo N° 3, Septiembre 2014)

Por último, estamos considerando una tercera forma de circulación que es el que realizan entre varias escuelas. Como ya hemos dicho cada una de ellas trabaja en aproximadamente cinco escuelas. Si bien el trabajo se encuentra dividido por turnos, es decir turno mañana y turno tarde, muchas veces ellas trabajan la mitad de un turno en una escuela y la otra mitad en otra escuela lo que implica un movimiento entre instituciones en su horario laboral.

Nosotras por ejemplo tenemos un seguro que nos cubre en nuestros horarios de trabajo en las distintas escuelas donde estamos, esto implica que por ejemplo yo esta semana que cambio de día porque en la otra escuela hay una actividad que tengo que ir, tengo que avisar en esta escuela traer una nota por el tema del seguro. Esto de andar de acá para allá, y eso es un poco también lo que hacemos. (Vera, Maestra integradora. Registro de campo N° 4, Mayo 2016)

Los movimientos y la circulación de estas docentes nos permitió iniciar un proceso de descripción de sus prácticas. Nos interesa señalar a la vez que esta expresión y la imagen que conlleva “de andar de acá para allá” también implica conflictos y tensiones que respecta a su sentido de pertenencia como docentes. El ser el nexo entre la escuela especial y la escuela común, el carecer de un aula o salón, el no tener un grado a cargo y tampoco una planificación propia afecta a elementos que podríamos nombrar como constitutivos y configurativos de la práctica docente que son (re)construidos de manera histórica.

Esta situación de “movimiento” a la vez es agravada por cierto agotamiento y saturación producido por la cantidad y el tipo de trabajo que realizan.

“(…) estamos todas las docentes de la ciudad, digamos bastante saturadas de chicos por lo que cada vez se nos hace más difícil trabajar como nosotras queremos, como es realmente elaborar las adaptaciones curriculares que es nuestro gran trabajo, que los chicos tengan las actividades adaptadas que puedan acceder a los aprendizajes y bueno cada vez se hace más difícil” (Marisa, Registro de Campo N° 3, Septiembre 2014)

“Muchas veces mi trabajo me genera frustración y desgaste por no poder llegar a realizar las cosas como se sostienen desde la teoría. A veces nos encontramos agotadas y desgastadas, somos 7 docentes integradoras que cubrimos todas las escuelas de ciudad y la zona. Como te decía el año pasado cambiaron los directivos de la escuela especial y se frenaron el inicio de procesos de integración. Como me paso a mí, a muchas de nosotras el cuerpo nos pasó factura por el trabajo que

realizamos, picos de estrés y enfermedades psicosomáticas. (Vera, Registro de campo N° 5, Mayo 2016)

Como ya hemos dicho, la escuela es parte de la sociedad y no algo aislado y cerrado, el ámbito escolar está atravesado por relaciones de poder y se constituye como un campo de conflictos, negociaciones y mediaciones (Sinisi, 1999). En este sentido, se entretajan complejas tramas de significaciones y representaciones que en esta ponencia, de manera incipiente, nos acercamos a caracterizar y conocer.

➤ **Palabras finales**

A lo largo de esta ponencia pretendimos señalar las prácticas que llevan adelante docentes integradoras en procesos de integración de niños con discapacidades en las escuelas comunes. Dichas prácticas se encuentran enmarcadas en el decreto de la provincia de Santa Fe N° 2703 por lo que rastreamos y reconocimos en dicha normativa cuestiones específicas que hacen a las actividades que despliegan cotidianamente éstas docentes. Reconocemos que tanto en el decreto como en las prácticas docentes, se destaca la importancia y el énfasis en las llamadas *adaptaciones curriculares*, actividad primordial y específica de éste grupo de docentes.

A través de la descripción de los movimientos y circulación de las docentes nos propusimos acercarnos a las prácticas cotidianas que realizan las docentes, entendiendo junto con Rockwell (2006) que la vida cotidiana es un espacio con *“rendijas, grietas, fisuras, junturas, y hasta fallas profundas”*, siendo éstos *“intersticios donde hay que mirar para conocer y sopesar los procesos sociales que configuran a la realidad social”*. (Rockwell, 2006: 2)

La expresión y la imagen que evoca el *“andar de acá para allá”* nos acercan, de manera incipiente, a la construcción de las prácticas y la elaboración de sentidos sobre esas prácticas de las maestras integradoras. Distinguir tipos de circulación y movimientos en ese *“andar”* creemos que nos aporta una forma analítica de avanzar en la construcción de en nuestra tesina de grado.

› **Referencias bibliográficas**

ACHILLI, Elena (2005) Investigar en antropología social. Los desafíos de transmitir un oficio. Rosario, Laborde Editor.

(2010) "Escuela, familia y desigualdad social: una antropología en tiempos liberales". Rosario, Laborde Editor.

AIZENCANG, Noemí y BENDERSKY, Betina (2013) Escuelas y prácticas inclusivas. Intervenciones psicoeducativas que posibilitan. Buenos Aires, Ediciones Manantial,

DIEZ, Cecilia (2004) Las "necesidades educativas especiales". Políticas educativas en torno a la alteridad. Cuadernos de Antropología Social N° 19.

EZPELETA, Justa y ROCKWELL, Elsie (1983) "Escuela y clases subalternas". Cuadernos Políticos N°37.

MONTESINOS, María Paula (2013) "Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativ". Revista Educación, Lenguaje y Sociedad. Facultad de Ciencias Humanas. Universidad Nacional de La Pampa. Volumen 9.

SINISI, L. (1999) "La relación nosotros-otros en espacios escolares "multiculturales". Estigma, estereotipo y racialización" En: M. Neufeld y A. Thisted (comps) "De eso no se habla..." Los usos de la diversidad en la escuela. Buenos Aires. Eudeba.

(2010). "Integración o inclusión escolar: ¿Un cambio de paradigma?" Boletín de Antropología y Educación. N° 1. Diciembre

ROCKWELL, Elsie (1995) La escuela cotidiana. México, Fondo de Cultura Económica.

(2004) "La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares". En Memoria, Conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación. N° 1. Enero 2004-Mayo 2005. Ediciones Pomares S.A. Barcelona- México.

(2006) "Los niños en los intersticios de la cotidianeidad escolar: ¿resistencia, apropiación o subversión?" Conferencia presentada en el XI Simposio Interamericano de Etnografía de la Educación Buenos Aires.